

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС»
Кафедра іноземних мов

Інститут вищої освіти НАПН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Донбаський державний педагогічний університет
Українська асоціація когнітивної лінгвістики і поетики
Всеукраїнська асоціація з мовного тестування та оцінювання

ЯКІСНА МОВНА ОСВІТА
У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ:
ТЕНДЕНЦІЇ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Матеріали I Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(Суми, 23–24 листопада 2017 року)*



Суми
Сумський державний університет
2017

2. Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении / В.В. Богданов // Языковое общение: Единицы и регулятивы: Межвуз. сб. научных трудов Калинингр. гос. ун-та. – Калинин, 1987. – С.18-25.
3. Венгриянук М.І. Адресат в інтеракціях діалогу / М.І. Венгриянук // Вісник Прикарпатського університету. Філологія. – Вип. VIII. — Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С.120-124.
4. Винниченко В. Вибрані п'єси / Володимир Винниченко. – К.: Мистецтво, 1991. – 605с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: УРСС, 2003. – 286с.

Курбатов С. В.

Інститут вищої освіти

Національної академії педагогічних наук України

ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Сінгапурський дослідник Кайченг Сох (Kaycheng Soh) ідентифікує «сім смертних гріхів», які властиві міжнародним університетським рейтингам, що мають в основі підхід «зважування та підсумовування» (weight-and-sum approach): 1) умовна точність; 2) невідповідність вагових категорій; 3) передбачувана взаємна компенсація; 4) надлишок індикаторів; 5) внутрішня неузгодженість системи; 6) недбалість при розрахунку ваги індикаторів; 7) невідповідність позиції в рейтингу та отриманому балу [9]. «Міжнародні університетські рейтинги з властивим для них підходом «зважування та підсумовування», який практикується зараз, більше нагадують середньовічну алхімію, аніж сучасну хімію, а таблиці університетських рейтингів нагадують кола трансмутації під час перетворення металу на золото» - зазначає він у висновках [9, с. 113]. Дійсно, комерціалізація університетської освіти та гонитва за репутацією іноді створюють алхімічний ефект при розрахунках університетських рейтингів, але тенденція до збільшення значення освітніх вимірювань та охоплення ними все нових й нових сфер університетською діяльністю не підлягає сумніву. І розвиток та вдосконалення університетських рейтингів розгортається в фарватері цієї тенденції.

Звичайно, результати вимірювань університетської діяльності не варто абсолютизувати. Як цілком слушно зазначає Метью Девід (Matthew David): «Самі по собі, числа не можуть ні про що говорити. Вони лише можуть бути інтерпретованими» [8, с. 187]. Але пошук адекватних механізмів оцінки процесу навчання як першого та фундаментального складового елементу університетської місії є, на даному етапі, вкрай важливим та необхідним. При цьому, подібні механізми затребувані як для розвитку існуючих систем забезпечення якості вищої освіти взагалі, так і для модернізації існуючих моделей університетських рейтингів зокрема. Реалістичним шляхом реалізації подібних вимірювань постає оцінка результатів навчання як найважливіший, щонайменше з прагматичної точки зору, наслідок університетської діяльності.

Здійснена в рамках Болонського процесу ще в 2005 році розробка Рамки кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти (“A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education”) [4] та необхідність створення на її основі національних рамок кваліфікацій активізувала інтерес до оцінки результатів навчання. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «позиціонування результатів навчання як центрального компоненту національних рамок кваліфікацій, вимагає від вищих навчальних закладів розробляти та організовувати освітні програми у відповідності до їх парадигми» [3, с. 2]. Як свідчать сучасні дослідження щодо визнання результатів навчання на різних освітніх рівнях, які були проведені під егідою ЮНЕСКО [10], імплементація рамок кваліфікацій в європейських та інших країнах з певною уніфікацією очікуваних результатів навчання, сприяє як успішній інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, так і їх подальшому розвитку в регіональному та глобальному контекстах.

Масштабним проектом, націленим на оцінку результатів навчання на глобальному рівні, є започаткований Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) в 2008 році проект Оцінювання результатів навчання в вищій освіті (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – ANELO) [5]. Пілотна фаза проекту тривала з січня 2010 року по грудень 2012 року й оцінювала знання та вміння студентів економічних та інженерних після закінчення освітньої програми – метою було з’ясувати не ступінь репродуктивного відтворення знань, а те, наскільки випускники можуть спиратися на набуті знання та використовувати отримані компетентності в нових контекстах для вирішення поставлених

завдань. Також окремим блоком оцінювалися загальні навички, набуті в процесі навчання (*generic skills*), зокрема здатність до критичного мислення, аналітичних суджень, вирішення виникаючих проблем, письмової комунікації. В рамках цієї фази відповідні тести пройшли більше 20 тисяч студентів з 17 країн Європи, Азії, Африки, Північної та Південної Америки, а також Австралії - в середньому, представники 10 вищих навчальних закладів від кожної країни [6]. Передбачається, що основну фазу цього проекту буде реалізовано в шість етапів впродовж 2015-2020 років [5].

Пер Олаф Аамодт з колегами (*Per Olaf Aamodt et al.*) ідентифікують три основні моделі сприйняття активної розробки механізмів оцінки результатів навчання в загальній оцінці якості вищої освіти: «З першої точки зору, оцінка результатів навчання тлумачиться як щось подібне до традиційних моделей оцінки якості, в ньому не вбачають особливої специфіки та розглядають цей підхід як додаткове бюрократичне знаряддя. Друга точка зору проголошує, що оцінка результатів навчання розглядається як специфічний підхід до забезпечення якості, який значно ближчий до процесів викладання та навчання, аніж традиційні методи оцінювання та більш позитивно сприймається академічною спільнотою. На думку ж прихильників третьої точки зору, оцінка результатів навчання не є універсальною категорією та залежить від предмету навчання, організаційних та індивідуальних характеристик як закладів вищої освіти, так і їх співробітників» [3, с. 4]. Тобто, навіть загальна оцінка місця й ролі результатів навчання є, на даний момент, предметом жвавих дискусій та прискіпливої уваги академічної спільноти.

Аналізуючи сучасну наукову літературу з питань оцінки результатів навчання у вищій освіті, Джоакім Касперсен з колегами (*Joakim Caspersen et al.*) констатують, що дослідницькі питання, які ставляться в процесі вивчення даної проблеми, можна звести до наступних: 1) як оцінюються результати навчання; 2) які різновиди результатів навчання можна оцінювати та 3) чому варто оцінювати результати навчання [7, с. 21]. Існують різноманітні методи оцінки результатів навчання – це і традиційна оцінка за підсумками засвоєного курсу, результатами якої, однак, важко оперувати при проведенні компаративних досліджень, і стандартизовані тести, які в наш час стають все більш популярними, і самооцінювання результатів навчання його здобувачами [7, с. 22-24]. Різновиди результатів навчання визначаються як загальні та спеціалізовано дисциплінарні – відповідно, постає питання пошуку оптимального

балансу між ними в процесі оцінювання [7, с. 24-25]. Прикладом такого збалансованого підходу до оцінки результатів навчання є започаткована в 2000 році в США тестова ініціатива оцінки університетського навчання (Collegiate Learning Assessment – CLA), модернізована версія якої з'явилась навесні 2014 року під назвою CLA+ [11].

Західні дослідники констатують значний інтерес до розробок в галузі оцінки результатів навчання з боку різноманітних агенцій оцінювання якості вищої освіти. Як зазначають Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «Оскільки багато агенцій з оцінки якості, особливо в Європі, схоже, обирають оцінку результатів навчання як новий шлях оновлення застарілих процесів оцінювання та акредитації, вони повинні бути обережними стосовно того, як використовувати цей новий інструмент у власній діяльності [3, с. 10]. Оскільки саме зараз в Україні вперше за всю її історію починає функціонувати постійно діючий колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [1, с. 41-42] – членам цього органу варто звернути увагу на адекватну репрезентацію оцінки результатів навчання при формуванні вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, формуванні критеріїв якості освітньої діяльності, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України та реалізації інших повноважень, передбачених ст. 18 Закону України «Про вищу освіту», прийнятого Верховною Радою України 1 липня 2014 року [1].

Ідентифікація оптимальних механізмів оцінки результатів навчання з подальшою інтеграцією її в існуючі системи університетських рейтингів допоможе останнім створити більш комплексну методологію та виправити темпорально-просторову асиметрію розуміння університетської місії [2], яку формують рейтинги першої хвилі з їх орієнтацією на переважне вимірювання таких напрямків університетської діяльності, як науково-дослідницька діяльність та інтернаціоналізація. В той же час, така фундаментальна складова університетської місії, як навчання, часто залишається поза межами вимірювань, репрезентованих індикаторами провідних міжнародних рейтингів. Цілком логічно виглядає, що саме оцінка результатів навчання може стати основою для розробки індикаторів, які оцінюють процес навчання та дозволять порівнювати цей напрям університетської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»: офіційне видання: офіційний текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. / Верховна Рада України. – К.: Ін Юре, 2014. – 164 с.
2. Курбатов, Сергій Темпоральна та просторова асиметрія місії сучасного університету // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – Додаток 1. – С. 81-84.
3. Aamodt, Per Olaf, Frølich, Nicoline & Stensaker, Bjørn Learning Outcomes – A Useful Tool in Quality Assurance? View from Academic Staff // Studies in Higher Education. – 2016. – P. 1-11.
4. A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education [Electronic resource]. – Access mode: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
5. AHELO Main Study [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>
6. Assessment of Higher Education Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
7. Caspersen, Joakim, Smeby, Jens-Christian & Aamodt, Per Olaf Measuring Learning Outcomes // European Journal of Education. – 2017. – Vol. 52. – № 1. – P. 20-30.
8. David, Matthew Fabricated World Class: Global University League Tables, Status Differentiation and Myth of Global Competition // British Journal of Sociology of Education. – 2016. – Vol. 37. – № 1. – P. 169-189.
9. Soh, Kaycheng The Seven Deadly Sins of World University Ranking: a Summary from Several Papers // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2017. – Vol. 39. – № 1. – P. 104-115.
10. Kevvy, James & Chakroun, Borhene Level-Setting and Recognition of Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
11. Sloane, Cathryn What Do You Need to Know about the CLA+ (and Why It's Important) [Electronic resource]. – Access mode: <http://college.usatoday.com/2013/11/07/what-you-need-to-know-about-the-cla-and-why-its-important/>